

**LA NARRATIVA EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA  
EN EL JARDÍN UNA EXPERIENCIA DE INVESTIGACIÓN  
PARTICIPATIVA E INTERDISCIPLINARIA**

**NARRATIVE IN HISTORY TEACHING IN THE KINDERGARTEN. AN  
INTERSDISCIPLINARY AND PARTICIPATIVE RESEARCH EXPERIENCE**

Ana Ester Vergara  
María Noemí Balbi  
Silvia Beatriz Schierloh\*

Esta experiencia de investigación, realizada con niños de educación inicial tiene como objetivo estudiar la comprensión de algunos conceptos y procesos básicos de la historia presentados a través del discurso narrativo. Sustentos teóricos que provienen de la psicología cognitiva aplicada a la educación, de la didáctica de la historia y de la lingüística fundamentan el trabajo.

Comprender la Historia a través del relato es una práctica que se ha revitalizado en el campo de la didáctica de esta disciplina. Bruner, Egan y Carretero, entre otros, fundamentan su postura en la concepción de la narratividad como una capacidad inherente a los seres humanos. En igual sentido, desde la Lingüística, Van Dijk considera los textos narrativos como "formas básicas globales muy importantes de la comunicación", mientras Jill Fitzgerald, en sus investigaciones referidas a las estructuras narrativas y sus efectos en la comprensión, afirma que los niños entienden y recuerdan más fácilmente un texto cuando éste presenta una estructura que le resulta familiar, como lo es la del relato.

---

\* Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales. Universidad Autónoma de Entre Ríos. Correos electrónicos: anav@gigared.com, silvischierloh@hotmail.com, nbalbi@gigared.com

This research experience, performed with children in the initial education aims at studying the comprehension of some basic concepts and processes of history introduced through narrative speech. The paper is founded on theoretical basis from cognitive psychology applied to education, didactics of history and linguistics.

Comprehending history through a story is a practice that has revitalized in the field of didactics of this discipline. In the same direction, from Linguistics, van Dijk considers narrative texts as “very important global basic forms of communication”, at the same time Jill Fitzgerald, in her researches on narratives structures and the effects on comprehension, states that children comprehend and remember a text more easily when it has a familiar structure such as a story.

Didactics of History – Linguistics – Historical narratives – Initial level – Participative research



## Introducción

La historia argentina entra en la salas de los Jardines de Infantes a través de la conmemoración de las efemérides. Nuestro trabajo docente nos ha permitido observar que en el tratamiento de las mismas predominan prácticas pedagógicas que, por lo general, centran sus esfuerzos en la preparación de “actos” “vistosos en sus formas” (Varela, 2004:12) y poco sustantivos en cuanto a los contenidos que se están enseñando

La investigación de la que damos cuenta en este artículo se centra en esta problemática educativa y explora algunos caminos posibles para intentar recuperar desde los primeros niveles de enseñanza la relevancia socio-política de la enseñanza de la historia. ...

## La hipótesis de trabajo

Avalada por aportes provenientes de distintos campos del saber, se plantea la hipótesis de que el discurso narrativo puede facilitar la aproximación de los niños pequeños a la comprensión de algunos contenidos históricos.

Para llevar a cabo este estudio se encaró una experiencia interdisciplinaria<sup>1</sup> consistente en la elaboración de una colección de relatos históricos, su narración en la sala y su posterior reconstrucción por parte de los niños.

Para facilitar la comunicación de la misma se expondrán, primeramente, las perspectivas teóricas y metodológicas que la fundamentan, para luego avanzar en la descripción y análisis de la experiencia en sí y de los observables relacionados con la hipótesis inicial.

## Las perspectivas teóricas

Teum Van Dijk desde la Psicolingüística y Teresa Colomer desde la investigación literaria coinciden al sostener que los niños, desde muy corta edad, comprenden y usan las convenciones más rudimentarias del discurso narrativo.

Afirma Colomer (2005:72) que en sus soliloquios, juegos y relatos los niños de dos años ya aplican fórmulas de inicio y cierre, utilizan el verbo en pretérito perfecto en sus modalizaciones e introducen personajes de ficción, en un evidente indicio de que ya identifican a la narración como un uso especial del lenguaje. Esta práctica es progresiva y, a medida que crecen, aumentan sus capacidades para establecer nexos causales entre las acciones representadas y para ubicar correctamente los acontecimientos en un esquema temporal progresivo. Este avance, concluye Colomer, se ve facilitado evidentemente, en aquellos niños que más temprano y asiduamente han sido puestos en contacto con los cuentos, los que les permiten reconocer tempranamente las dos líneas esenciales del esquema narrativo "*qué ocurre y de quién hablamos*".

Paralelamente, Van Dijk, (1989) en sus estudios sobre la lingüística del texto afirma que los textos narrativos son "*formas básicas globales muy importantes de la comunicación*", puntualizando luego que el hombre elabora en primer término, narraciones "*sencillas y naturales, [...] primariamente orales y únicas en su tipo*" que utiliza en su comunicación cotidiana. Al ampliarse su contexto comunicativo, se complejizan sus narraciones hasta

---

<sup>1</sup> Se conformó un equipo integrado por Profesoras de las cátedras de Ciencias Sociales y su didáctica, Lengua y su Didáctica, Seminario de Literatura Infantil y una profesora de Nivel Inicial a cargo de la sala donde se llevó a cabo la experiencia.

llegar, en un orden de mayor complejidad, a las propias del discurso literario.

Ambos autores coinciden, entonces, en que los niños pequeños desarrollan progresivamente una conciencia narrativa, tanto a través de la narración natural desarrollada en su entorno como a partir de la repetida costumbre de escuchar cuentos. Esto les permite reconocer al relato como un modo de comunicación, *una técnica aceptada socialmente para hablar sobre el mundo real o para imaginar mundos posibles*" (Colomer 2005:72).

Desde una perspectiva lingüística textual y cognitiva, Jill Fitzgerald (1999: 30) en su investigación sobre los elementos del cuento y sus efectos en la comprensión de los mismos, señala que los niños al leer o escuchar cuentos van organizando mentalmente la información en una suerte de esquema estructural devenido de la superestructura del cuento que ya tienen en la mente, y esto los habilita para hacer anticipaciones sobre el contenido, para percibir mejor el tiempo y las secuencias de la historia y para desarrollar una mejor recordación de la misma.

Por su parte, desde la psicología cognitiva se apoya la idea de que existe en los seres humanos una tendencia a organizar y transmitir sus vivencias en forma narrativa. Jerome Bruner, por ejemplo, en su obra "Realidad mental y mundos posibles" (1986) concede gran importancia a la narrativa a la hora de atribuir significado a la realidad circundante y a la experiencia personal.

En un plano más específico, investigaciones realizadas en el campo de la psicología educativa en relación a los aprendizajes de la Historia, indican que los sujetos dan cuenta de los mismos, precisamente, a partir de estructuras narrativas. Entre estas indagaciones queremos destacar las realizadas por Nancy Stein y Christine Glenn y las dirigidas por Mario Carretero. Los resultados de la primera, conocidos en 1982, muestran las ventajas de abordar con una modalidad narrativa los contenidos históricos cuando estos son trabajados con niños pequeños. Por su parte, los estudios realizados por Carretero y su equipo sobre una población de adolescentes y jóvenes también sugieren que *"la comprensión de la Historia por sujetos que no son especialistas se realiza de una manera narrativa [lo que] plantea que los sujetos poseemos una capacidad cognitiva que nos hace procesar la experiencia de manera narrativa otorgando así significado al pasado"* (Carretero 1995:112).

A la importancia dada al discurso narrativo por la psicología y la lingüística se suma la que en las últimas décadas le conceden la Historiografía y la Filosofía de la Historia. En estos campos han surgido perspecti-

vas que argumentan en favor del empleo de la narración en el discurso de esta disciplina. Ricoeur (1998: 241), por ejemplo, afirma que *“el acercamiento entre historia y narración fue fruto de [...] una reevaluación del relato y de sus recursos de inteligibilidad”*. Para este autor, dicen Jacott y Carretero (1995: 101) *“Comprender las acciones históricas implica captar conjuntamente los agentes de las acciones, las intenciones que motivan las acciones, las propias acciones y sus consecuencias reflejadas en un contexto social. Esta captación conjunta se realiza a través de una trama que integra estos elementos tan heterogéneos en una totalidad significativa: la Historia”*. Los párrafos anteriores permiten reconocer que la narrativa ocupa un sitio excluyente dentro del campo lingüístico, un espacio importante en la historiografía de los últimos años y un lugar relevante dentro de las investigaciones de la psicología educativa.

Es en este reconocimiento en el que se sustenta la propuesta de utilizar la narración como una estrategia didáctica para favorecer la comprensión histórica de los niños más pequeños.

## **La perspectiva metodológica**

El énfasis de esta investigación está puesto en la verificación ya que su intencionalidad es comprobar una hipótesis elaborada a partir de los sustentos teóricos antes expuestos. En consecuencia, la información observable se empleará para verificar o rechazar la suposición inicial en el universo que se estudia. Obviamente, tratándose de un hecho educativo y como tal, singular, histórico y evolutivo, se entiende que las evidencias a las que se llegue, no son transferibles mecánicamente a otras salas; aunque sí pueden constituir herramientas intelectuales para reflexionar sobre estas situaciones en otros contextos escolares, previo estudio de analogía de condiciones. De esta manera, es necesario dejar en claro que no se buscan normas de actuación transferibles de una práctica a otra.

Este estudio se ha realizado sobre un caso único. La sala “D” de la escuela provincial nº 18 “Evaristo Carriego” de la ciudad de Paraná ha sido su universo de trabajo y cada una de las prácticas pedagógicas construidas para conmemorar las efemérides patrias en esa sala durante el ciclo lectivo 2006 han constituido su unidad de análisis.

Se trata de una investigación participativa porque incorpora la intervención real de la maestra encargada de la sala en cada una de las instancias de esta experiencia - diseño del proyecto de investigación, puesta en práctica del mismo y elaboración de esta comunicación- y porque está

guiada por la intencionalidad de mejorar las prácticas educativas que se llevan a cabo en ese espacio escolar.

Para la obtención de la información se utilizaron como herramientas fundamentales la observación de clases, el registro grabado y escrito de las mismas y las producciones orales y gráficas de los niños.

El análisis de estos materiales empíricos ha permitido comprobar que, en este caso, se cumplen las relaciones entre las variables previstas en la hipótesis, es decir, que las narraciones históricas con sostenes de imágenes favorecen los procesos comprensivos de los niños.

### **La experiencia y sus manifestaciones observables**

La historia argentina entra en la sala de la mano de la conmemoración de las efemérides patrias. Convertir esas conmemoraciones en una situación de enseñanza que inicie los niños en la comprensión de algunos procesos históricos y que los aproxime a la apropiación de ciertos conceptos básicos de esta disciplina fue la intención y el desafío propuesto.

Reiteramos que la experiencia, de cuyos primeros avances damos cuenta en esta oportunidad, se llevó a cabo en una sala de cinco durante un año lectivo y consistió en la producción, narración y renarración de relatos históricos relacionados con las fechas patrias.

En este apartado analizaremos primeramente las características intrínsecas de las narraciones producidas y, en segundo lugar, la modalidad en que las mismas fueron trabajadas en la sala.

En cuanto a la estructura de las narraciones, se eligió elaborarlas sobre la base de un *esquema quinario* (Lluch, 2005: 59), forma prototípica de la mayoría de los relatos orales, relatos en los cuales los hechos se organizan en cinco momentos progresivos: *situación inicial*, *inicio del conflicto*, *conflicto*, *resolución del conflicto* y *situación final* ((Adam 1999, citado en Lluch, 2005: 59). Por tratarse de un esquema conocido y previsible para los niños, este facilitó la comprensión y, además, permitió incorporar la figura de un personaje que, a la manera de las colecciones de relatos orales de las culturas primitivas, se incorporó como "pretexto" en la apertura y cierre de cada una de las narraciones, enhebrando con su intervención, las distintas tramas episódicas.

De este modo, dos niveles narrativos se pusieron en juego. Cada texto contiene un relato marco, sostenido por un narrador omnisciente que presenta al personaje "pretexto" -Santiago, un niño de 5 años-, mostrado

en distintas situaciones cotidianas y estables, hasta que un acontecimiento imprevisto las modifica. Esto da pie para la inserción de un segundo relato producido por un narrador testigo -en unos casos testigo de los hechos y en otros, fuente calificada-, quien desarrolla el conflicto dialógicamente con su interlocutor, Santiago, desde una posición de saber y en forma de testimonio oral.

La historia enmarcada constituye la historia principal y los oyentes/niños, orientados por los comentarios y apreciaciones del personaje/niño "pretexto", la pudieron percibir con cierto distanciamiento y adoptar una actitud crítica frente a lo narrado. Asimismo, al ser ofrecida como testimonio por alguien que conoció o vivió los hechos cercanamente, se provocó en los oyentes una fuerte impresión de realidad.

La técnica del relato en el relato permitió jugar, también, con una cierta *polifonía* interpretativa (Bajtín, 1991) ya que el narrador testigo puede comentar el sentido de la historia con su interlocutor a quien se la comunica, y generar un interesante proceso dialógico evaluativo centrado en el análisis de la causalidad y la significación de los hechos presentados.

Vale reiterar a esta altura, para no perderlo de vista, que lo elaborado fueron narraciones históricas, claramente diferenciadas de los cuentos en tanto constituyeron relatos con "pretensión de verdad".

Fue, entonces, la Historia quien proporcionó el contenido de los relatos: marco temporal y espacial, sujetos, conflictos, acciones, y fue el tratamiento de estos contenidos lo que permitió iniciar la aproximación de los niños a algunos de los conceptos estructurantes de esta disciplina como los de cambio y permanencia, causalidad, multiperspectividad, conflicto. En la selección y presentación de estos contenidos se tuvieron en cuenta los siguientes aspectos:

- Ubicar el recuerdo de lo efímero, el hecho de corta duración que se conmemora, en el proceso histórico que lo contiene y le da sentido. Se entiende que la situación de enseñanza generada con motivo de la conmemoración de las efemérides puede aportar alguna explicación sobre el pasado sólo en la medida en que dichas efemérides sean tratadas como "*hitos significativos que permiten [...] establecer correlaciones y anudar procesos*" (Romero, L.; 1996:59) y no como meros acontecimientos. En consecuencia, las efemérides trabajadas en las narraciones fueron relacionadas en-

tre sí y presentadas como mojonos del proceso de gestación de nuestra nación.

- Centrar las narraciones en las problemáticas sociales que los sujetos protagonistas enfrentaban: intento de formar una nueva nación: 25 de mayo; necesidad de crear símbolos que la distinguen: 20 de junio; proclamar "por escrito" su existencia: 9 de julio; sostener su independencia: 17 de agosto...
- Relacionar el acontecimiento recordado con el presente y el futuro porque *"son ellos, presente y futuro, la verdadera y última razón de ser del saber histórico"* (Romero, J L., 1980 citado por Gojman, 1994: 54) y porque esta relación, al vincular a los niños con lo narrado, los involucra y enriquece su significación.
- Utilizar en los relatos parejas de conceptos abstractos opuestos. La conveniencia de aplicar los mismos en las narraciones históricas es sostenida por Egan (2005:170-171) quien afirma: *"Los cuentos clásicos tienen una considerable capacidad para interesar a los niños que aprenden y recuerdan sus contenidos. Una de las características más obvias de estas historias es que se basan en fuertes conflictos entre el bien y el mal, seguridad y peligro, coraje y cobardía, libertad y dominación. Esta característica de los cuentos se toma como reflejo de la manera cómo los niños ordenan su mundo, dividiendo todas las cosas en opuestos"*. En otra obra, el autor amplía este concepto expresando (1994: 28-29): *"A partir de la observación de cómo dan sentido los niños y niñas a los relatos fantásticos, vemos que disponen de las herramientas conceptuales precisas para dotar de significado a la historia (herramientas disponibles) para aprender los aspectos más profundos de nuestro pasado como la lucha por la libertad y contra la violencia arbitraria, por la seguridad y contra el miedo."* A título de ejemplo transcribimos párrafos del registro de una situación de enseñanza generada con motivo de la conmemoración del 17 de agosto. El fragmento reproduce un diálogo entre los personajes, en este caso un viejo uniforme de granadero y el personaje "pretexto" de todas estas historias:

*"... Los españoles -dijo el uniforme- no estaban de acuerdo con la independencia argentina; querían seguir dominándonos, mandándonos un gobernante y sacando las riquezas de nuestro país (...) Entonces... decidieron atacarnos rodeándonos con sus ejércitos..."*

—Y, ¿qué pasó? Interrumpe un alumno  
—Escuchá, escuchá lo que el uniforme le contó a Santiago -  
responde la maestra- San Martín estaba ¡muy afligido! (...) El era un mi-  
litar muy experimentado, sabía mucho sobre cómo hacer la guerra. En-  
tonces...pensó...pensó y elaboró un plan para derrotar a los españoles,  
para no dejar que nos volvieran a dominar...”.

- Incorporar andamiajes que facilitaran la aproximación de los niños a los conceptos abstractos que la comprensión de las efemérides suponían. Así, por ejemplo, los conceptos de libertad e independencia fueron trabajados mediante la idea de “tomar decisiones”, idea propuesta por Beatriz Goris (1997:3) y ejemplificada a partir de las que ellos toman en su vida cotidiana.

En cuanto a la modalidad en que se realizaron las narraciones en la sala, se cree importante destacar ciertas estrategias que contribuyeron al buen desempeño de los alumnos. Ellas son: la narración oral, la re-narración como reconstrucción y la implementación de apoyo gráfico.

**La narración oral:** si bien ya se hizo referencia al doble juego narrativo entablado a partir de la estructura particular de esta colección de relatos, es interesante destacar el efecto logrado en los niños al presentarles la historia enmarcada, no a modo de *discurso contado* (Genette 1989: 228) sino de *discurso directo* en el cual el narrador “se limita a introducir el discurso del personaje para que este dialogue libremente con su ocasional interlocutor” (Lluch 2005:81). Este diálogo, al contar con la presencia de un niño habilitó distintas posibilidades. Una de ellas fue la de reproducir el lenguaje coloquial, con expresiones propias de niños de cinco años, lo cual acercó lo narrado a los oyentes y activó mecanismos de identificación e involucramiento. Esto permitió a la docente intercalar preguntas y hacer referencias a estados de ánimo del personaje, similares a los de sus alumnos. De esta manera, a partir del entramado dialógico y de la manifestación oral del relato se pudo aclarar, matizar, reforzar o rectificar lo necesario cuando se sospechó la posibilidad de alguna dificultad en la comprensión. Por ejemplo, en la siguiente transcripción puede observarse cómo, con la pregunta de un alumno se facilitó el trabajo simultáneo con el “tiempo de ahora” y el “tiempo de hace mucho”:

*"A: Señor, Santiago vivía con San Martín?"*

*M: ¿Vivía Santiago con San Martín, hace muchos, muchos años?"*

*Varios niños: ¡¡No!!*

*M: ¿Quién conoció a San Martín y vivió en su época?"*

*As: el Uniforme*

*A: Santiago vive ahora*

*M: Claro. El uniforme está contando una historia que pasó cuando Santiago no vivía, ni siquiera había nacido..."*

**La re-narración como reconstrucción:** en todos los casos en que la enseñanza se organizó siguiendo esta modalidad, la docente apeló a la renarración del relato por parte de los niños como estrategia para favorecer el desarrollo de la comprensión, facilitar la integración de la información y promover la evaluación. Dicha reconstrucción de la información textual, atendiendo al nivel de enseñanza en el que se estaba trabajando, combinó oralidad, dibujos y rudimentos de escritura y fue estimulada y guiada a partir de "refuerzos" (Marrow 1991: 43) tales como preguntas e imágenes.

En este punto, en una oportunidad, el cierre de la actividad consistió en la producción de un libro titulado "San Martín luchó por América" que "viajó" a la casa de cada alumno "para leerlo en familia". El mismo presenta una secuencia de imágenes ordenadas por los alumnos de acuerdo al desarrollo de la narración escuchada.<sup>2</sup>

"Para que los papás sepan de qué trata la historia", los niños escribieron al pie de cada imagen lo representado en ella. La maestra orientó ese momento de producción textual y paratextual de manera que fueran ellos quienes decidieran qué escribir y cómo hacerlo:

*Maestra: Qué le ponemos a la imagen n° 1? ¿Qué podemos poner acá abajo?*

*Mírenla*

*Alumno: Que estaban haciendo las armas,... los uniformes*

*Alumno: Que estaban aprendiendo a ser soldados*

---

<sup>2</sup> El texto de la ponencia incluía las imágenes a las que se hace referencia. Razones de edición no han permitido su incorporación en este artículo.

Maestra; Y..., si estaban aprendiendo a ser soldados y haciendo las armas y los uniformes ¿qué estaban haciendo?  
Alumno: Preparando el ejército  
Maestra: ¿Qué ponemos, entonces, acá?  
Alumno: San Martín preparó el ejército"

**La implementación de apoyo gráfico:** en este aspecto se privilegió el uso de imágenes que ayudaran a reconstruir la realidad estudiada: reproducciones de litografías o pinturas respetuosas de las características de la época referida.

## Una propuesta para seguir pensando

Esta ponencia es el primer avance de una investigación aún en desarrollo y su presentación sólo pretende ser una invitación a seguir pensando sobre las implicaciones didácticas de las narraciones a la hora de trabajar la historia con niños pequeños. Nuestro deseo es que este texto pueda contribuir al debate y la reflexión sobre esta temática entre quienes, de una manera u otra, estén interesados en el hecho educativo y, particularmente entre quienes se desempeñen en el primer nivel de enseñanza

## Bibliografía

- Bruner, J (1995). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. 1º edición en inglés 1990. Alianza, Buenos Aires.
- Bruner, J. (1988). *Realidad mental y mundos posibles*. 1º edición en castellano 1986. Gedisa, Barcelona.
- Carretero, M. (1995). *Construir y enseñar las Ciencias Sociales y la Historia*. Aique, Buenos Aires.
- Colomer, T. (1999). *Introducción a la literatura infantil y juvenil*. Síntesis, Madrid.
- Colomer, T. (2005). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. Fondo de Cultura Económica, México.
- Egan, K. (1994). *Fantasia e Imaginación: su poder en la enseñanza*. Morata, Madrid.
- Egan, K. (2005). "Narrativa y aprendizaje". en Mac Ewan Hunter y Egan Kieran (comps), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investi-*

- gación. 1º edición en castellano 1998. Amorrortu editores, Buenos Aires.
- Fitzgerald, J. (1991). "Investigaciones sobre el texto narrativo", en Muth, D. (1991) *El texto narrativo. Estrategias para su comprensión*. Aique, Buenos Aires.
- Goris, Beatriz (1997) *Historia Argentina para los más chiquitos*, Tiempos Editoriales, Buenos Aires.
- Gojman, S. (1994). "La Historia: Una reflexión sobre el pasado. Un compromiso con el futuro". En Aisemberg, Beatriz y Alderoqui, Silvia (comps) *Didáctica de las ciencias sociales*. Paidós, Buenos Aires.
- Jacott, L. y Carretero, M. (1995). "Historia y Narración". En Carretero M. (1995) *Construir y enseñar las ciencias sociales y la Historia*. Aique, Buenos Aires.
- Morrow, L. (1991). "El empleo de la re-narración para desarrollar la comprensión". En Muth, D. *El texto narrativo. Estrategias para su comprensión*. Aique, Buenos Aires.
- Ricoeur, P. (1998). *Tiempo y Narración*. Vol. I, 1º edición en castellano 1995. Siglo XXI, México.
- Romero, L. A. (1996). *Volver a la Historia*. Aique, Buenos Aires.
- Trepat, C. y Comes, P. (1998), *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales*. Grao, Barcelona.
- Van Dijk, Teun (1989) *La ciencia del texto*. 1º edición en castellano 1978. Paidós Ibérica, Barcelona.
- Varela, Brisa, (2004), *La trama de la identidad*, Dunken, Buenos Aires
- Zelmanovich, Perla (1994), *Efemérides, entre el mito y la historia*, Paidós, Buenos Aires.